

„Baustein-System“: Strukturierungen für ein integriertes Weiterbildungssystem

Steffi Robak

1. Einleitung

Für den Strukturentwicklungsprozess und die Begründung einer Disziplin der Erwachsenenbildung ist das Baustein-System eine zentrale Wegmarke.

Das Baustein-System, wie es von Tietgens/Boulboulé/Simon (1975; auch Tietgens/Hirschmann/Bianchi 1974) ausgearbeitet wurde, ist früher bereits von Schulenberg (1968) als Baukastensystem konzipiert worden (siehe auch Deutscher Bildungsrat 1970). Im Rahmen der folgenden Arbeit des Bildungsrates entwickeln Tietgens u.a. (ebd.) dieses weiter und arbeiten ein eigenes Strukturkonzept aus, das als systemischer Zugriff für die gesamte Weiterbildung hätte genutzt werden können. Es lieferte auch eine Steilvorlage für spätere Modularisierungskonzepte, insbesondere in der beruflichen (Weiter)Bildung.

Auch heute ist dieses Konzept interessant, besonders aufgrund seiner Begründungszusammenhänge, Modernität und seiner demokratischen Substanz. Es verweist auf ein hohes ernsthaftes Gestaltungsinteresse, ein integriertes Weiterbildungssystem voranzubringen.

Zunächst erfolgt eine zeithistorische Einbettung. Tietgens' Begründungslogik soll auf der Grundlage eines Textes, der die Publikation unter der Herausgeberschaft des Bildungsrates einleitet, nachvollzogen werden (Tietgens 1975). Die Analyse von Polarisierungen und dargelegte Balancen zeichnen eine differenzierte Begründungsklavatur für notwendige Strukturentwicklungen, die sich keinen programmatischen Ideologien verschreiben. Verwerfungen zeichnen sich ab. Die Hauptlinien des Baustein-Systems werden im Anschluss nachgezeichnet und bilanziert.

2. Zeithistorische Einordnung

Inhaltlich schließen insbesondere zwei Bände an den Strukturplan des Bildungsrates von 1970 an, in denen Tietgens seine Positionen und Vorstellungen zum Baustein-System entwickelt (Tietgens/Hirschmann/Bianchi 1974; Tietgens/Boulboulé/Simon 1975).

Es sei zuvor an die bildungspolitischen Entwicklungen in jener Zeit erinnert: Grundlegende Reformen werden angestoßen, ein verzahntes Bildungssystem soll geschaffen werden. Der Strukturplan ist ein erstes repräsentatives Dokument, das der Weiterbildung einen veränderten Stellenwert zuweist. Er definiert Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197). Anschlüsse zwischen Schule und Weiterbildung sollen geschaffen werden. Der Strukturplan benennt zentrale Hemmnisse für lebenslanges Lernen, wie soziokulturelle Determinanten der „Bildungswilligkeit“, institutionelle und organisatorische Schranken sowie das Vorherrschen von Partikularinteressen der Träger. Er fordert deshalb ein kooperatives Handeln der Träger, einen Ausbau und eine Systematisierung der Weiterbildung sowie eine überregionale Zusammenarbeit, z.B. in Kooperationsgremien. Ferner braucht es curriculare Regelungen, Mindestanforderungen für Bildungsgänge, Leistungskontrolle sowie qualifiziertes Lehrpersonal (vgl. Olbrich 2001, S. 361). Der Strukturplan gesteht den Erwachsenen Lernzeiten zu und fordert die Um-

verteilung von Lernzeiten, nimmt eine konzeptionelle Trennung von „Intervall-Lernen“, d.h. Lernen auch während der Arbeitszeit, und Bildungsurlaub vor und führt die Vorstellung eines Kurssystems ein (vgl. Tietgens 1974, S. 43f.). „Die Einführung von Kurseinheiten nach dem Prinzip des Baukasten-Systems zwingt zu einer genauen Planung von Lerneinheiten mit klaren Ausgangspunkten, die die Vorbildung der Teilnehmer berücksichtigen, und definiert Lernziele, die sich an Bedürfnissen und Anforderungen orientieren“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 204).

Insgesamt bietet der Strukturplan eine gute Basis, um weitere Grundlagen für die Weiterbildungsplanung zu entwickeln und Planungsstrategien begründet einzuführen. Der Band „Ansätze zu einem Baukastensystem“ (Tietgens/Hirschmann/Bianchi 1974) bindet dabei insbesondere Überlegungen zur Curriculumentwicklung ein, die konkret für die Volkshochschulen diskutiert werden. Der vom Deutschen Bildungsrat herausgegebene Folgeband von 1975 „Umriss und Perspektiven der Weiterbildung“ (Tietgens/Boulboullé/Simon 1975) beschäftigt sich übergreifend mit dem Baustein-System - neben den Themen recurrent education und öffentliche Verantwortung sowie Finanzierungsinstrumente. Tietgens folgt dabei konsequent der Prämisse, ein integriertes Weiterbildungssystem zu entwickeln (Tietgens 1975). Wir folgen zunächst seinen Begründungen.

3. Begründungszusammenhänge – Balancen schaffen

Tietgens entwickelt einleitend „Orientierungsgesichtspunkte zur Weiterbildungsdiskussion“ (Tietgens 1975, S. 11ff.). Am Anfang steht die Interpretation gesellschaftlicher Bedingungen, welche gleichsam die Legitimität dieser Bedingungen hinterfragt. Tietgens übernimmt keine Programmatiken ohne kritische Interpretation und lässt keine Verabsolutierungen zu. Wichtig ist es ihm Improvisation durch Planung begründet abzulösen. Erwachsenenbildung sollte sich immer gegen die Rationierung von Wissen stellen (vgl. ebd., S. 13).

Die Weiterbildung müsse auf komplexe Lagen spezifisch antworten, Strukturentwicklungen und Planungsmodi sollten künftig auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen reagieren und mit „Bewusstseinsprozessen“ verbunden sein, wobei „humanitäre Selbstansprüche“ darin einzulassen sind (ebd., S. 17).

Ableitungen der Aufgabe von Erwachsenenbildung sind im Laufe der Zeit mit wechselnden Priorisierungen vorgenommen worden; Polarisierungen leiten den Diskurs. Gesellschaftliche Bedingungen werden immer unterschiedlich ausgelegt. Als wichtige Balancen werden entwickelt:

1. Eine Weiterbildungssystementwicklung ist zwischen kritischer Gesellschaftsanalyse und zukunftsbezogenen Aufgabenfeldern (Aufklärung, Mobilität, Entwicklungsvorwegnahme) anzulegen.
2. Bildungsangebote müssen sich zwischen Emanzipation, Qualifikation und „Bewusstseinsbildung“ bewegen (ebd., S. 13ff.).
3. Sozialisation von Individuen und Lebensstandard sind in Relation zu sehen. Allein das Verändern der Verhältnisse führt noch nicht zu Verhaltensänderungen.
4. Wissenschaftliches Wissen, spezielle Fähigkeiten und extrafunktionale Qualifikationen sind für die Systementwicklung und die Planungsstrategien in der Balance zu halten (ebd., S. 17ff.). Tietgens warnt vor der Überbetonung einzelner Aspekte und verweist auf einen manipulativen Charakter besonders dann, wenn einseitig Nutzen als Qualifikationsbedarf zugelassen wird.

5. Eine weitere Balance ist die zwischen Lernorten und Organisationsformen der Erwachsenenbildung; Betriebe und öffentliche Erwachsenenbildungsinstitutionen sind gleichermaßen zu berücksichtigen.
6. Eine strukturierte Angebotsplanung und ihre Planungsstrategien operieren mit einem relationalen Leistungsbegriff und einem relationalen Nutzenbegriff (vgl. ebd., S. 18f.). Tietgens scheint Interessenfokussierungen für Planungsstrategien vorgeifen zu wollen und fürchtet „Durchsteuerungsstrategien“.
7. Chancengleichheit ist nur zu realisieren, wenn es Aufgabe von Erwachsenenbildung ist, zu „Begaben“ (ebd., S. 21) als ein ideologiefreier Prozess der konsequenten Förderung. Nicht der „Begabte“ ist das Ziel, sondern die Entwicklung von Förderperspektiven für die Einzelnen.

An diesem Text kann besonders seine Abneigung gegen Vereinseitigung, Manipulation und unzulässige Vereinfachungen herausgearbeitet werden. Bildungsplanung ist damit immer auch Gegensteuerung vor dem Hintergrund eines bestimmten Demokratieverständnisses. Dabei muss für die Planung von Weiterbildung die Interpretationshoheit und die strategische Einbettung gesichert werden: „Der Erfolg der Weiterbildungsbemühungen im Interesse der Lernenden wird davon abhängen, inwieweit es gelingt, zu verhindern, daß die verschiedenen Organisationsprinzipien – Subsidiarität, öffentliche Verantwortung, Selbststeuerung, Klassenbewußtsein – in gegenseitig sich blockierender Konkurrenz ausgespielt werden. Voraussetzung dafür ist, die Interpretationsunterschiede voll bewußt zu machen“ (ebd., S. 24).

Als Verwerfungen kündigen sich folgende Entwicklungen an:

- Unklar ist, ob Weiterbildung als vierter Bildungssektor Anerkennung erfahren wird. Wir wissen heute, dass das nicht geschehen ist.
- Ökonomische Aspekte haben bereits Zugriff auf die Bildungsdiskussion.
- Anstelle einer Verzahnung der verschiedenen Lernbereiche ist eine Polarisierung zwischen beruflicher, allgemeiner und politischer Erwachsenenbildung zu beobachten.

Im Anschluss an diese Einleitung entwickeln Tietgens/Boulboullé/Simon (1975) das Baustein-System, das in seinen Grundzügen vorgestellt werden soll.

4. Das Baustein-System

Die dargelegten Balancen begründen die Notwendigkeit eines offenen Weiterbildungssystems, in welchem das Baustein-System als Strukturprinzip fungiert (Tietgens/Boulboullé/Simon 1975, S. 86). Es realisiert in diesem Gestaltungskonzept die systemische Umsetzung Lebenslangen Lernens im Lebenslauf. Ziel ist es, einen flexiblen Wechsel zwischen institutionalisierten Formen des Lernens zu ermöglichen. Es kann von einer engen Verzahnung der Perspektiven System, Lernen und Individuum gesprochen werden, gewissermaßen ein „systemischer Kontrakt mit dem Individuum“. Das Individuum ist sozialisatorisch akzeptiert, wird nicht entblößt in der „Bewusstseinslage“ und gefördert.

Die Überlegungen zum Baustein-System sind getragen von der zutiefsten Überzeugung, damit eine Struktur des Anschlusslernens zu schaffen, welche jederzeit Übergänge zur Bildungspartizipation ermöglicht. Ein wirkliches „Fördersystem“ soll geschaffen werden. Diese Optionen des lernenden und sich bildenden Aufschlusses mit Schnittstellen zu den anderen schulischen Segmenten und zum Lernen in Unternehmen folgen einer demokratischen Bildungsvorstellung. Sie

haben die konzipierte Form eines dichten Gewebes an Lern- und Bildungsmöglichkeiten, das vom Anspruch her sowohl elastisch als auch verobjektivierbar ist.

Besonders wichtig ist das begründete Voranschreiten zu systematischen Planungsprozessen. In Bezug auf ein Baustein-System wird die systemische Ebene vorangestellt und mit einer organisationalen Perspektive auf der Institutionenebene verkoppelt. Folgende Planungskriterien lassen sich formulieren:

- Annäherung an Schule,
- Curriculare Verfahren und Lernzielkontrolle,
- Wissenschaftsorientierung,
- Lernzielmotivation,
- Durchlässigkeit (zu erwerbende Qualifikationen werden jeweils angegeben, sichern Anschlüsse),
- Individuelle Wahl der Bildungswege,
- Differenzierung von Lernzeiten und Lernorten,
- Differenzierung und Stufengliederung (Bausteine bauen aufeinander auf),
- Credit System, einheitliche Testierung, Zeugnisse,
- Standardisierung sichern.

„Das Baustein-System als Strukturprinzip der Weiterbildung bedeutet, ein umfassendes Lernangebot curricular zu planen und organisatorisch bereitzustellen, das den feststellbaren Qualifikationsbedarf abdeckt und einen Spielraum für vorweg nicht einplanbare Qualifikationsbedürfnisse belässt. Die Aufgabe besteht darin, Bausteine, d.h. Lerneinheiten, die durch die Definition von Eingangsvoraussetzungen und Endverhalten bestimmt sind, zu entwickeln. Die Bausteine müssen so aufeinander bezogen sein, daß sie dem einzelnen Lerner ein optimales Fortschreiben ermöglichen und ebenso ein Wiederaufnehmen des Unterrichts an einem anderen Ort (...)“ (Tietgens/Boulboulé/Simon 1975, S. 79).

Der einzelne Baustein sollte dabei eine in sich selbstständige, anwendungsfähige, didaktisch sinnvoll begrenzte Qualifikation vermitteln. Bausteine sind nach curricularen Kriterien entwickelte didaktische Modelle, die je nach Bedarf abgerufen werden können.

Tietgens Überlegungen gehen von einer engen Verzahnung von Baustein-System, Curriculumentwicklung und Curriculum-Bank aus, welche Lerneinheiten abstimmen und fassen. Eine Curriculum-Bank wächst mit der Fülle der Bausteine, die fungibel kombiniert werden können (Tietgens/Hirschmann/Bianchi 1974, S. 46f.). Die darin konzipierten Lerneinheiten geben Auskunft über sozialkulturelle und anthropogene Voraussetzungen, Intention und Thematik, Methodik und Medienwahl. Es sollte etwas ausgesagt werden über Zielgruppen (Alter, Status, Lerntrainingszustand, Abstraktions- und Kommunikationsniveau, allgemeine oder spezielle Kenntnisvoraussetzungen), institutionelle Bedingungen (z.B. Orientierung am Lehrplan eines bestimmten Schultyps, an den Arbeitsbedingungen eines Verbandes oder Betriebes, an den Bedingungen eines Gesetzes wie dem AfG), über die Lernziele auf einem mittleren Abstraktionsniveau, über die Motivationen der didaktischen Anlage und der Methodenkonzeption, lernzielrelevante Präsentationsformen und Medien sowie Zeithorizont (ebd., S. 47). Damit sind konkrete Planungsfaktoren benannt, die auch die Lehr-Lernarrangements betref-

fen und – um im damaligen Begriffsgebrauch zu bleiben – makro- und mikrodidaktische Überlegungen verschränken. Überlegungen zur Konzipierung einer Matrix als Instrument für Unternehmen wurden damals durchgespielt. Tietgens warnt deshalb vor einer überzogenen Durchsteuerung. Gleichzeitig entwickelt er die lernwissenschaftliche Relevanz eines solchen Konzeptes.

Die Merkmale des Baustein-Systems bringen viele Vorteile und haben auch einige Problemlagen. Es ist auf folgende Potentiale zu verweisen, die letztendlich nur in der beruflichen (Weiter)Bildung fortgeführt wurden. Die genaue Beschreibung des Bausteines unterstützt die individuellen Entscheidungsprozesse. Die Systematisierung von Planungsstrategien soll absichern, dass Qualifikationsbedarfe sowie Lern- und Bildungsbedürfnisse eine Grundlage darstellen und in diese Entscheidungen eingehen. Bausteine werden flankiert von übergreifend erarbeiteten Lernmaterialien, sodass darüber die Absicherung der Lernzieldefinition gewährleistet ist. Bausteine können multifunktional eingesetzt werden und erleichtern Anerkennung und Zertifizierung. Die Aufmerksamkeit aller an Planung und Lehre Beteiligten wird auf die zu gestaltenden Lernorganisationen gelenkt, so dass von Synergien auszugehen ist. Nicht zuletzt könnte die Baustein-Datenbank aufgrund verobjektivierter Planungsdaten auf Nutzungszwecke verweisen, sodass Aktivierungspotentiale verbessert würden.

Folgende Problemlagen werden angeführt: Die Verobjektivierung von Nützlichkeit hat eine curriculare Verengung immanent, die berufliches Lernen fokussiert. Vor dem Hintergrund heutiger Entwicklungen ist dies besonders interessant, da die Auslegung von Nützlichkeit nun vielfältige Funktionen übernimmt und aus dem Planungszusammenhang für Bildung und Lernen nicht mehr wegzudenken ist. Eine Fokussierung auf Qualifikationslernen wird kritisiert (Tietgens/Boulboulé/Simon 1975, S. 82); auch dies ist eine Realität, die sich heute im stetigen Bedeutungszuwachs der beruflichen Weiterbildung widerspiegelt.

4.1 Typologisierung der Bausteine für eine ausgewogene Systembildung

Besonders den Kritikpunkt der Engführung auf Qualifikationslernen greifen Tietgens u.a. (1975) mit einem weiteren Systematisierungsversuch auf. Die allgemeine Erwachsenenbildung soll ebenso einen Platz im System erhalten. Um die Standardisierung und die veranschlagte Überprüfbarkeit aufzulockern schlagen die Autor/inn/en eine flexible Kombination an standardisiert bindenden und lockeren Zuordnungen vor. Vor dem Hintergrund des heutigen outputorientierten Bildungssystem-Diskurses gibt es durchaus Wiedererkennungseffekte. Dies meint, dass ergebnisorientierte Lernziele, die mit einer durchgängigen Operationalisierung arbeiten und mit Testierungen verbunden sind, mit problemorientierten Lernzielen kombiniert werden. Problemorientierte Lernziele sind solche, die erfahrungs- und deuthingsbezogene Vorgehensweisen beinhalten. Als „Daseins-Interpretationen“ stehen sie nicht für Prüfungen zur Verfügung. Solche Angebote sind ein entscheidendes Zugangsportal zur Partizipation an Erwachsenenbildung und sie realisieren einen Bildungsanspruch. Deshalb ist es notwendig, diesen Zugang für Systembildungen einzubeziehen und Interdependenzen zum ergebnisorientierten Zugang herzustellen. Diese hier umständlich erscheinende Systematisierung birgt einen wichtigen Begründungszusammenhang, besonders für den öffentlichen Erwachsenenbildungsbereich, der seitdem immer stärker in Bedrängnis geraten ist.

Ein Vorschlag ist die Unterteilung in drei Veranstaltungstypen, die diese Zugänge der Lernziele kombinieren und mit unterschiedlicher Gewichtung justieren:

1. Standardisierte ergebnisorientierte Angebote bilden vereinheitlichte Curricula ab. Die Standardisierung ist hier am höchsten; Leistungsstandards, Methodik, Organisation und Ergebnisorientierung sind festgelegt.
2. Geplante problemorientierte Angebote bilden einen offenen Bausteintyp ab, sie erhalten die thematische Vielfalt und Pluralität und einen flexiblen Zugang zu Bildung, der verschiedene Lebenszusammenhänge betrifft und mit Interessenvielfalt operiert.
3. Situationsbezogene Veranstaltungen sind solche, die ohne Vorplanungen stattfinden – heute handelt es sich hier um kurzfristig konzipierte „Bildung auf Bestellung“.

Diese drei Veranstaltungstypen realisieren systematisch eine Flächendeckung mit Bildung und Qualifizierung in öffentlicher Verantwortung. Die Lernbereiche werden auf diese Weise nicht gegeneinander ausgespielt, sondern sie bilden verschiedene Zugänge in einem Set an möglichen Planungsstrategien aus, die zweifelsfrei von gesellschaftlicher und individueller Relevanz sind. Eine Systematisierung der Planungsmöglichkeiten ist darin angelegt, ein Schritt zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Dem Individuum sind unterschiedliche Partizipationsoptionen sicher, es sammelt Bausteine aus den verschiedenen Zugängen und Lernbereichen. Dafür wird es aber nicht alleine gelassen, sondern vorantizipierend unterstützt durch institutionell gesicherte Angebote und Planung sowie Beratung und Information durch eine Datenbank. Ein eigenes Verständnis selbstorganisierten Lernens ist diesem Ansatz inhärent; es begründet sich im Wissen um notwendige Impulse und Strukturen, die Aktivierungskräfte für Lernen freisetzen. Die Lernorganisation ist essentiell, um einerseits an die Interessen und andererseits mit den Lehr-Lernarrangements an die Aufnahmestruktur des Lernenden anzuschließen (ebd., S. 52).

5. Bilanzierung

Der in den 1970er Jahren formulierte bildungspolitische Anspruch, ein integriertes Weiterbildungssystem über „Bausteine“ zu realisieren, konnte nicht umgesetzt werden. Verwerfungen kündigen sich bereits zeitgleich für den Bereich der Erwachsenenbildung an. Innerhalb von Bildungseinrichtungen erweisen sich Bausteine als einfacher zu realisieren (wie Schulen des zweiten Bildungswegs, Volkshochschulen, Träger beruflicher (Weiter)Bildung), besonders wenn curriculare Überlegungen damit verbunden sind (vgl. Jüchter 2001, S. 38f.).

Systematisch und praktisch eingelöst wurden seitdem Anforderungen des Programmplanungshandelns, die ihre spezifischen Wissensfelder und Strategien aus der Differenz zu schulischem Planungshandeln ableiten und sich spezifisch für das lebensbegleitende Lernen Erwachsener begründen lassen (vgl. Gieseke 2000). Besonders die öffentlichen Weiterbildungsinstitutionen verfügen heute über systematisierte Angebotsbereiche und -strukturen, die jedoch jeweils neu zu verteidigen sind. Eine Flächendeckung realisiert sich jedoch nicht öffentlich verantwortet, sondern in Form eines pluralen Wachstums verschiedener Anbieter (vgl. Dietrich/Schade 2008). Anforderungen der Modularisierung erinnern heute in verschiedenen Bereichen an Prämissen des Baustein-Systems, wenn auch die Präferenzen eindeutig auf Seiten der Outputorientierung zu finden sind und weniger die Anschlussmöglichkeiten für Lernen im Blick behalten werden. In der Forderung nach modularisierten Angeboten zeigt sich erneut der Anspruch, dass z.B. in einer Region Anschlüsse für Lernen organisiert geschaffen werden müs-

Aus: Wiltrud Gieseke/Joachim Ludwig (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: HU-Berlin, 2011 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16)

150

sen und dafür eine institutionelle Vielfalt notwendig ist (vgl. Grotlüschen/Beier 2008).

Literatur

- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970
- Dietrich, S./Schade, H.-J.: Institutionelle Strukturen und Anbieter in der Weiterbildung. In: Gnahn, D./Kuwon, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld 2008, S. 45-56
- Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Untersuchung in Perspektivverschränkung. Recklinghausen 2000
- Grotlüschen, A./Beier, P. (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens: Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld 2008
- Jüchter, H. T.: Bausteinsystem. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 2001, S. 38f.
- Olbrich, J.: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen 2001
- Schulenberg, W.: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen. Weinheim 1968
- Tietgens, H./Hirschmann, G./Bianchi, M.: Ansätze zu einem Baukastensystem. Werkstattbericht über die Entwicklung des Zertifikatsprogramms der Volkshochschulen. Braunschweig 1974
- Tietgens, H.: Orientierungsgesichtspunkte zur Weiterbildungsdiskussion. In: Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats (Hrsg.): Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart 1975, S. 11-35
- Tietgens, H./Boulboullé, H./Simon, M.: Baustein-System für die Weiterbildung. Stuttgart 1975, S. 78-108